



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli jako jedna z dróg wprowadzania zmian w szkolnictwie specjalnym : założenia a wyniki badań

Author: Iwona Wendreńska

Citation style: Wendreńska Iwona. (2012). Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli jako jedna z dróg wprowadzania zmian w szkolnictwie specjalnym : założenia a wyniki badań. "Chowanna" (2012, t. 2, s. 371-382).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



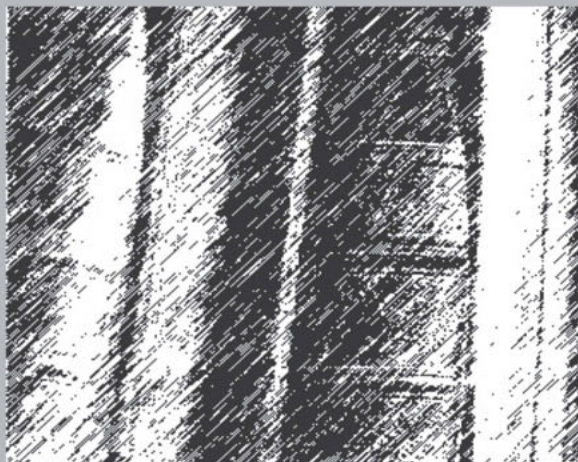
UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



IWONA WENDREŃSKA

Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli jako jedna z dróg wprowadzania zmian w szkolnictwie specjalnym Założenia a wyniki badań własnych

**Inner school teachers' training as one of the methods of introducing
the changes in special education**

Assumptions versus the results of my research

Abstract: The article is the trial of presenting the inner school teachers' training as one of the ways of becoming the special school "the learning organization" and applying the idea of distant implementation of changes. There will be presented not only the assumptions of this process understood as the intentional series of meetings oriented towards the identification and satisfying personal and group needs by the mutual learning but the teachers' opinions as well regarding the process of inner school training in special schools.

Key words: inner school teachers' training, change, the learning organization.

Szkoła jako organizacja ucząca się

Transformacja ustrojowa, społeczna i kulturowa narzucają nową optykę szkoły i jej zadań. Szkoła ma nie poprzestawać na realizacji procesów kształcenia i wychowania uczniów, lecz stopniowo stawać się „organizacją uczącą się”, tzn. celową grupą społeczną, zdolną do samopoznania, zrozumienia swoich problemów, synergii i doskonalenia się. Organizacją gotową oraz umiejącą uczyć się na własnych błędach i sukcesach. Poszukującą sposobów odnowy, reorganizacji, podnoszenia jakości i efektywności pracy na drodze zespołowej refleksji, systematycznej oceny dokonań, tworzenia wizji, formułowania zasad postępowania, a także doskonalenia pracowników z myślą o dobru klienta (Senge, 1998, s. 12; Pielachowski, 2003, s. 53) — ucznia, jego rodziny i środowiska lokalnego. Ma być organizacją nie tylko doświadczającą zmian, ale również „uczestniczącą w zmianie”. A zatem zmiana w funkcjonowaniu szkoły jest tu rozumiana nie tylko jako efekt, osiągnięcie pożądanego celu, ale też jako proces wprowadzania owej zmiany. Dzięki temu zmiana staje się sytuacją umożliwiającą w sensie poznawczym i społecznym uczenie się w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i zespołowym czy organizacyjnym. Osoby uczestniczące w procesie zmiany mają wszakże szansę na wymianę, konfrontację poglądów, doświadczeń oraz budowanie wspólnej wiedzy. Mogą poszerzać, weryfikować, aktualizować wiedzę o sobie samych i otaczającym świecie. Trzeba też pamiętać, iż dzisiejsze szkoły funkcjonują w sytuacji permanentnych zmian, więc uczenie się całej organizacji powinno stać się sposobem pracy szkoły, wewnątrzszkolną strategią rozwiązywania problemów (por. Elsner, 2005, s. 20–23). Przyjęcie takiego sposobu rozumienia zmiany powoduje, iż uczestnicy owego procesu muszą podołać nowym oczekiwaniom i wymaganiom. Proces zmiany powinni zacząć od siebie. Jak bowiem zauważył Peter Senge, uczącą się organizację mogą stworzyć wyłącznie uczące się osoby. Zmieniając na lepsze swoje profesjonalne zachowania, osoby te wpływają na podnoszenie jakości, a w konsekwencji efektywności pracy. Nauczyciele i inni specjaliści zatrudnieni w szkołach mają wpisaną w rolę zawodową konieczność permanentnego doskonalenia swych kompetencji (uzupełniania, aktualizowania wiedzy, rozwijania posiadanych i nabywania nowych umiejętności). Świadomi tego faktu są nie tylko sami zainteresowani, ale także teoretycy, metodycy, liderzy zmian społecznych, publicyści, rodzice i uczniowie, którzy wciąż prowadzą dyskusje dotyczące „kondycji polskiej szkoły” i „kompetencji nauczycieli”. Jednakże ich oczekiwania nie są spójne, a niejednokrotnie wzajemnie się wykluczają. Debaty na temat oczekiwań wobec nauczycieli były i są prowadzone również przez

grupy robocze powołane przez Komisję Europejską. W świetle opracowanych przez nie dokumentów podstawowym zadaniem nauczycieli jest wykształcenie u uczniów postawy i nawyku uczenia przez całe życie, umiejętności współpracy oraz rozwiązywania problemów, przygotowanie uczniów do samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych. Aby sprostać owym oczekiwaniom, nauczyciele powinni umieć¹:

- pracować z wiedzą, nowymi technologiami i informacją (swobodnie docierać do wiedzy, dokonywać jej analizy i uwewnętrznienia, przekazywać ją, stosując nowoczesne technologie tam, gdzie jest to właściwe, kreować sytuacje uczenia się i kierować nimi, zachowując swobodę wyboru sposobu przekazywania wiedzy, zgodnego z potrzebami uczniów, wdrażać uczniów do poszukiwania i gromadzenia informacji, uczenia się z własnych doświadczeń);
- pracować z innymi ludźmi (stymulować i wspierać rozwój jednostek, przygotować je do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, stosując metody uczenia się we współpracy, rozwijać zbiorową inteligencję uczniów, a ponadto współpracować z innymi nauczycielami, aby wzbogacić własne uczenie się i nauczanie);
- pracować w społeczeństwie i dla społeczeństwa (przygotować uczniów do roli obywateli Unii Europejskiej, pomóc im zrozumieć istotę oraz znaczenie uczenia się przez całe życie, umieć promować mobilność i współpracę w Europie, wzmacniać wzajemny szacunek i zrozumienie kultur; wiedzieć, w jakim stopniu edukacja wpływa na kształtowanie się spójnych społeczeństw, zdawać sobie sprawę z etycznych wymiarów społeczeństwa wiedzy; posiadać umiejętność współpracy ze społecznością lokalną, z partnerami, rodzicami, instytucjami kształcenia nauczycieli itp.).

Jeśli działania nauczycieli będą oparte na powyższych założeniach, przyjmą postać intencjonalnego, oddolnego wprowadzania zmiany, wówczas placówkę, w której pracują, będzie można uznać za „organizację uczącą się”. Oczywiście proces ów wymaga podjęcia wielu spójnych działań. Jednym ze sposobów realizacji założeń „organizacji uczących się”, a zarazem wprowadzania zmian w szkolnictwie specjalnym jest proces wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN). Umożliwia on: systematyczne rozpoznawanie, nazywanie i rozwiązywanie wszelkich problemów na terenie placówki, eksperymentowanie z nowymi projektami, uczenie się grona pedagogicznego z własnych doświadczeń, z przeszłości, a także upowszechnianie nowo nabytej wiedzy. Tym samym stwarza warunki dla rozwoju szkoły (zob. np. Elsner, 1999, s. 5). Proces WDN powinien stanowić intencjonalny cykl spotkań, ukierunkowany na za-

¹ Szerzej na ten temat zob. Sielatycki, 2005, s. 6—10.

spokajanie potrzeb placówki, jako organizacji uczącej się. W trakcie tego procesu będą podejmowane różne problemy. Na rozwiązanie każdego z nich rada pedagogiczna powinna przeznaczyć kilka spotkań. Przykładowo, jeżeli pracownicy placówki kształcenia specjalnego chcą doskonalić swój warsztat pracy w zakresie stosowania nowych technik plastycznych w procesie edukacyjno-terapeutycznym, wówczas powinni najpierw zdiagnozować zapotrzebowanie na warsztaty dotyczące wybranych technik, ustalić osoby lub instytucje prowadzące szkolenia z tego zakresu, proponowany terminarz spotkań oraz sposób ewaluacji. Szkolenia tego typu powinny być organizowane w małych grupach. Uczenie się w małych grupach sprzyja bowiem efektywnemu rozwiązywaniu problemów. Uczestnicy tychże warsztatów w przyszłości mogą stanowić zespół, który poprowadzi kolejne szkolenia dla pozostałych członków rady pedagogicznej. Taka organizacja pracy sprzyja: większemu zaangażowaniu poszczególnych nauczycieli, ich kreatywności, poczuciu odpowiedzialności, demokratycznemu poszukiwaniu nowatorskich rozwiązań, jak również adekwatnemu wykorzystywaniu potencjału pracowników placówki w rozwiązywaniu problemów. W przypadku szkolnictwa specjalnego proces WDN powinien uwzględniać także priorytety kształcenia specjalnego, obowiązujące w danym roku szkolnym. Konieczne jest zatem planowanie i intencjonalne organizowanie szkoleń, poprzedzone diagnozą rzeczywistych potrzeb.

Wdrażanie koncepcji WDN jako jednej z dróg wprowadzania zmian w szkolnictwie specjalnym Wyniki badań własnych

Badania ankietowe przeprowadzono na przełomie 2010 i 2011 roku wśród 128 nauczycieli oraz innych specjalistów zatrudnionych w placówkach kształcenia specjalnego na terenie województwa śląskiego, lubelskiego i mazowieckiego.

Jak już wcześniej wspomniano, WDN jest działaniem, podejmowanym przez radę pedagogiczną lub jej część w celu rozwiązania problemu lub problemów występujących w danej placówce. Proces ten powinien mieć charakter procesu intencjonalnego, ukierunkowanego na: cel, problem, działanie, efekt, uczestnika i adresata. Jednak WDN nie zawsze tak jest rozumiany, a przecież sposób pojmowania owego procesu ma

wpływ na podejmowane działania i ich efektywność. Mając na uwadze ową zależność, badanych poproszono na wstępie o ocenę sposobu rozumienia i realizacji WDN w ich miejscach zatrudnienia. Zdaniem większości, tj. 114 respondentów (89,06%), w ich placówce proces WDN ma charakter intencjonalny. Ponadto 25 badanych (19,53%) zwróciło uwagę, że proces ten jest ukierunkowany na uczestnika i adresata. Zastanawiający jest natomiast fakt uznawania WDN za formę zewnętrznego przymusu, mającego na celu „aktywizowanie nauczycieli”. Takiej odpowiedzi udzieliło 13 badanych nauczycieli (10,15%). Czy należy rozumieć, iż zdaniem kadry kierowniczej w tych placówkach nauczyciele nie są w stanie podejmować decyzji odnośnie do własnego rozwoju zawodowego? A może sami badani nie mają motywacji, aby rozwijać, doskonalić własne kompetencje, natomiast propozycje składane przez zwierzchników traktują jako przymus? Moje zdziwienie budzi również fakt, iż zdaniem 14 respondentów (10,94%), w ich miejscu zatrudnienia WDN jest pojmowany jako spontaniczna, sporadyczna, nieformalna wymiana doświadczeń. Czy w tych przypadkach rozwój zawodowy ma rzeczywiście opierać się na zasadzie „róbta, co chceta” (takie określenie zastosował jeden z respondentów) i każdy pracownik ma wybierać formy doskonalenia lub ich treść, kierując się wyłącznie aktualnymi zainteresowaniami? A może dzielenie się wiedzą w tychże placówkach jest traktowane jako przywilej przysługujący nielicznym? Oczywiście, mogą zdarzać się sytuacje, gdy w wyniku pojawiania się nowych czy nasilania wcześniej zdiagnozowanych problemów organizuje się spotkania w mniejszych grupach (np. zespołach wychowawczych), aby dzielić się doświadczeniem, wspólnie poszukując wiedzy i przykładów „dobrej praktyki”, wprowadzać pewne zmiany. Jednakże czy w takich sytuacjach grupy te należy uznawać za spontaniczne bądź nieformalne? Wydaje się, iż jedynie dalsze badania mogą pomóc w udzieleniu odpowiedzi na powyższe pytania.

Uznając, iż WDN ma mieć charakter intencjonalny i ukierunkowany, uczestnikom sondażu zadano również pytania dotyczące planowania i organizacji owego procesu. Badani nauczyciele podkreślali, że w ich placówkach proces planowania szkoleń zawsze jest poprzedzony rzetelną diagnozą potrzeb rady pedagogicznej. Opisując sposoby rozpoznawania owych potrzeb, uczestnicy sondażu wymieniali przede wszystkim badania ankietowe i indywidualne konsultacje. Jedna respondentka wymieniła również analizę dokumentacji zespołów zadaniowych oraz obserwację. Niewielu ankietowanych, tj. 6 osób (4,69%), zwróciło natomiast uwagę na konieczność poprzedzania procesu planowania WDN analizą priorytetów podanych przez kuratorium i dyrektora szkoły. Trudno stwierdzić, czy pozostali uznali te elementy za mniej istotne, czy nie wiedzieli, iż należą one do wyznaczników kierunków doskonalenia zawodowego nauczycieli

w każdej placówce. Niepokojący jest także fakt, że opisując procedury związane z planowaniem i organizacją szkoleń oraz innych form doskonalenia zawodowego, nikt nie zwrócił uwagi na to, iż potrzeby szkoleniowe nauczycieli nie mogą wynikać jedynie z ich indywidualnych zainteresowań, aspiracji czy aktualnych „trendów”, lecz powinny odnosić się do rzeczywistych problemów placówki. Z pewnością jednak doskonalenie będące odpowiedzią na indywidualne potrzeby nauczycieli również może sprzyjać optymalizacji działań związanych z WDN, gdyż istotą skutecznego rozwoju potencjału szkoły jest stworzenie jej pracownikom warunków do samodoskonalenia poprzez łączenie ich celów osobistych z celami zakładu pracy. Pracownicy powinni dostrzegać możliwości własnego rozwoju i wynikające zeń korzyści dla rozwoju szkoły. Tylko wówczas może zaistnieć proces internalizacji, tzn. uwewnętrznienia celów placówki i uznania ich przez członków rady pedagogicznej za swoje, osobiste. Ponadto uwzględnianie w procesie doskonalenia zawodowego osobistych potrzeb, zainteresowań czy aspiracji nauczycieli wzmacnia ich motywację do działania, wymiany doświadczeń, dzielenia się wiedzą i umiejętnościami (por. Elsner, Knafel, 2000, s. 16). Jednakże czynniki te nie mogą stanowić jedynego kryterium doboru celów, treści, form i metod WDN.

Zgodnie z założeniami, procesem WDN powinien kierować lider — odpowiednio przygotowany do pracy z nauczycielami moderator lub edukator (por. Molasa-Zajac, 2003, s. 23). Lider oznacza tu osobę koordynującą działania w ramach WDN lub kierującą pracą zespołu ds. WDN. Lider powinien umieć zarządzać procesem doskonalenia pracowników szkoły, odwołując się do wcześniej rozpoznanych (zdiagnozowanych) potrzeb placówki, zespołów i jednostek realizujących poszczególne zadania, zgodnie z wizją oraz misją danej szkoły. Podobnie jak w przypadku animatora społecznego, do zadań lidera należy inspirowanie, stymulowanie do działania, wspieranie społeczności (w tym przypadku pracowników danej placówki kształcenia specjalnego) do planowania i wdrażania zmian. Trzeba też pamiętać, iż mając na uwadze efektywność swej pracy, lider WDN, podobnie jak animator, nie powinien działać w pojedynkę. Wprawdzie sam lub wraz z zespołem zadaniowym planuje cykl szkoleń w ramach WDN, lecz nie może tego czynić bez konsultacji z osobami zarządzającymi szkołą oraz innymi pracownikami, ponieważ w procesie doskonalenia zawodowego istotna jest nie tylko realizacja szkoleń, ale także możliwość współdecydowania pracowników szkoły w kwestiach dotyczących tematyki, form i osób prowadzących szkolenie. Osoba kierująca procesem WDN powinna ponadto sama doskonalić się, gdyż — jak słusznie podkreślają Małgorzata Płocińska i Hanna Rylke — lider to osoba stale ucząca się (Płocińska, Rylke, 2002, s. 30). Przy czym określenie

„ucząca się” nie oznacza tu „zaliczająca” kolejne formy doskonalenia zawodowego, „kolekcjonująca świadectwa i dyplomy”. Lider powinien być osobą, która aktywnie uczestniczy w procesie uczenia się, doświadcza zmiany będącej jego konsekwencją — porzuca utarte schematy myślenia i działania, „przeciera szlaki”, np. wdrażając innowacje (Elsner, 2005, s. 111).

Kolejne pytania ankiety dotyczyły opinii respondentów na temat pracy liderów zespołów zadaniowych odpowiedzialnych za proces WDN w ich miejscach pracy. Jak wynika z analizy odpowiedzi uzyskanych podczas sondażu, w placówkach kształcenia specjalnego objętych badaniami funkcję lidera WDN pełni wybrany przez dyrekcję nauczyciel bądź przedstawiciel kadry kierowniczej. Tylko jedna osoba nie wiedziała, iż w jej miejscu zatrudnienia planowaniem i organizacją szkoleń w ramach WDN zajmuje się dyrektor szkoły i udzieliła następującej odpowiedzi: „nie wiem, kto to ustala, chyba nikt”. Podkreślenia wymaga wyjątkowa zgodność opinii respondentów, aż 126 osób (98,44%) wysoko oceniło kompetencje liderów zespołów odpowiadających za WDN w zakresie: planowania, doboru firm szkoleniowych, sposobu upowszechniania informacji o szkoleniach realizowanych w ramach WDN oraz dokonywania ewaluacji podejmowanych działań. Wszystkie wymienione komponenty uzyskały u 117 ankietowanych (91,41%) ocenę bardzo dobrą. Zazwyczaj badani nauczyciele nie mieli żadnych propozycji dotyczących usprawniania pracy lidera bądź zespołu. Warto jednak zauważyć, iż 26 uczestników sondażu (20,31%) zasugerowało przyznanie liderom większej autonomii w podejmowaniu decyzji. Badani pisali np.: „dyrekcja nie powinna ingerować w pracę lidera”, „lider dobrze rozpoznaje potrzeby szkoleniowe w naszej szkole, odpowiednio dobiera osoby prowadzące szkolenia, więc dyrektor powinien szanować jego zdanie, a nie starać się forsować swoje”, „dyrektor powinien zająć się czymś innym, a nauczycieli dopuścić do głosu — poznać potrzeby szkoleniowe kadry i sensowniej wydawać pieniądze”. A zatem ponownie pojawia się problem autorytarnej postawy niektórych dyrektorów. Być może ten problem powinien stać się jednym z obszarów doskonalenia w badanych placówkach. Tym bardziej że z odpowiedzi na kolejne pytania wynika, iż nauczyciele i inni specjaliści zatrudnieni w szkolnictwie specjalnym przywiązują co prawda dużą wagę do swego rozwoju zawodowego i osobistego oraz chętnie uczestniczą w różnych formach doskonalenia czy doksztalcania, ale mniej chętnie podejmują trud dzielenia się wiedzą w zespołach zadaniowych lub większych zbiorowościach. Zaledwie 25 uczestników sondażu (19,53%) prowadziło szkolenia w ramach WDN, natomiast 15 nauczycieli (11,72%) zadeklarowało chęć prowadzenia warsztatów, rad szkoleniowych bądź doskonalenia w innych formach.

A przecież faktyczny rozwój placówki jako „organizacji uczącej się” wymaga od całej społeczności szkolnej poczucia autonomii i zrozumienia, że odpowiedzialność za funkcjonowanie szkoły spoczywa w rękach tej społeczności. Dlaczego zatem niektórzy badani nauczyciele rezygnują z szansy dzielenia się wiedzą i umiejętnościami ze swymi współpracownikami? Osoby, które nie chcą prowadzić szkoleń w ramach WDN, następująco argumentowały swoje decyzje: „i tak cierpię na nadmiar obowiązków”, „źle się czuję w takiej roli, wolę prowadzić zajęcia otwarte dla rodziców, studentów”, „nie lubię tego typu wystąpień”, „jeszcze nie czuję się kompetentna”, „nie czuję się na siłach”, „ukierunkowane wykształcenie i rodzaj prowadzonych zajęć nie zainteresują większej grupy odbiorców”, „trudno jest prowadzić szkolenie we własnym gronie, jest obawa, że będzie negatywnie oceniane”.

Skoro 113 uczestników sondażu (88,28%) nie chce lub obawia się podjąć trud prowadzenia warsztatów, rad szkoleniowych czy innych form doskonalenia zawodowego, to może warto by było poprowadzić szkolenia w tych placówkach ukazujące aktualne założenia dotyczące roli szkoły w doskonaleniu kwalifikacji zawodowych pracowników, promujące ideę szkoły jako „organizacji uczącej się”, umożliwiające zapoznanie się z procedurą, a zwłaszcza z formami i metodami WDN. Może się okazać, iż wówczas więcej nauczycieli świadomie włączy się w proces oddolnego wprowadzania zmian sprzyjających rozwojowi placówki, w której pracują².

WDN, jak każdy proces, wymaga zastosowania odpowiednich metod, technik i form pracy, może więc stać się inspiracją do wprowadzania zmian w procesie dydaktycznym. Jego istotą jest wspólne, oparte na doświadczeniu uczenie się osób dorosłych. Do preferowanych przez siebie form szkoleniowych badani zaliczyli: warsztaty, spotkania prowadzone przez szkoleniowców spoza szkoły bądź pracowników placówki w małych grupach (np. zespołach zadaniowych), szkolenia rady pedagogicznej — z udziałem zaproszonych ekspertów, edukatorów bądź prowadzone przez pracowników szkoły, szkolenia podejmowane we własnym zakresie, poza placówką. Rzadziej wymieniane były: pomoc, doradztwo koleżeńskie, studiowanie literatury przedmiotu, zajęcia otwarte. Prezentowana przez respondentów różnorodność oczekiwań dotyczących form doskonalenia zawodowego jest w pełni uzasadniona, gdyż WDN nie wyklucza doskonalenia nauczycieli poza murami szkoły lub w szkole, lecz zakłada udział innych osób: edukatorów, mentorów, coachów czy

² Autorka niniejszego artykułu przeprowadziła tego typu szkolenie w jednej z badanych placówek. Zaowocowało ono wzrostem aktywności nauczycieli w zakresie organizacji WDN.

ekspertów, a także zajęcia we współdziałaniu z nauczycielami z innych placówek. Zgodnie z preferowanymi formami organizacyjnymi doskonalenia zawodowego, dokonując wyboru stylu pracy podczas szkoleń, badani zdecydowanie opowiedzieli się za pracą w małych zespołach — 112 wskazań (87,50%), rzadziej za pracą w tandemach — 10 wskazań (7,81%) oraz pracą zbiorową z całą radą pedagogiczną — 6 wskazań (4,69%). Wydaje się, że szczególnie przydatne w procesie WDN będą zatem metody uczenia się we współpracy oraz metody nauczania poszukującego. Dzięki ich zastosowaniu wcześniejsze, indywidualne doświadczenia można uczynić wspólnym dobrem, stanowiącym podstawę budowania nowych rozwiązań i wartościowania ich. Uwzględniając wskazane oczekiwania respondentów względem form pracy, autorka niniejszego artykułu zapytała badanych nauczycieli o ich formy aktywności w ramach WDN w minionym roku szkolnym. Z deklaracji respondentów wynika, iż najczęściej brali oni udział w pracach zespołu zadaniowego — 118 osób (92,19%), w tym w opracowaniu jego planu pracy — 106 osób (82,81%).

Oczywiście optymalizacji procesu WDN sprzyjać będzie nie tylko dokonanie właściwej diagnozy problemów i potrzeb, zaplanowanie oraz wdrażanie określonych procedur, ale także jego ewaluacja. Po zakończeniu danego cyklu szkoleń w ramach WDN zespół odpowiedzialny za jego planowanie i realizację powinien więc dokonać podsumowania efektów pracy rady pedagogicznej lub jej części uczestniczącej w szkoleniach. Opracowane rozwiązania, projekty czy innowacje należy wdrożyć, a następnie poddać krytycznej ocenie. Warto prowadzić dokumentację dotyczącą wdrażania w życie wypracowanych procedur, strategii (spostrzeżenia, uwagi, a także wnioski, postulaty). Dopiero wówczas możliwa jest weryfikacja wprowadzanych zmian.

Uczestnicy sondażu, dokonując oceny realizacji procesu WDN w swoich placówkach, do wymiernych efektów doskonalenia zaliczyli podwyższanie kompetencji pracowników — 119 wskazań (92,97%). Natomiast co do roli WDN w integracji działań pracowników w ramach zespołów zadaniowych oraz w tworzeniu warunków do wypracowania przez pracowników nowych rozwiązań problemów wychowawczych, dydaktycznych i organizacyjnych zdania były podzielone. I tak, 59 osób (46,09%) uznało, iż szkolenia w ramach WDN przyczyniły się do integracji działań pracowników w ramach zespołów zadaniowych, 49 nauczycieli (38,28%) — że nie, natomiast 20 pozostałych (15,63%) wstrzymało się od głosu. Z kolei 54 uczestników sondażu (42,19%) oceniło pozytywnie rolę WDN w tworzeniu warunków do wypracowania przez pracowników nowych rozwiązań problemów wychowawczych, dydaktycznych i organizacyjnych, a 41 badanych (32,03%) — negatywnie. Pozostałe 33 osoby (25,78%) nie

miały zdania. Fakt, iż niektórzy nie dostrzegają zmian na lepsze, nie powinien jednak zniechęcać ich do włączania się w WDN, w którym ważny jest przecież nie tylko efekt, ale również sam proces zmiany osób biorących w nim udział.

Wśród obszarów pracy placówki, w których szkolenia prowadzone w ramach WDN przyniosły wymierne efekty, respondenci wymieniali przede wszystkim: ewaluację pracy szkoły, metodykę pracy dydaktycznej, edukacyjno-terapeutycznej i opiekuńczo-wychowawczej.

Zakończenie

Na podstawie dokonanej analizy opinii nauczycieli i innych specjalistów zatrudnionych w placówkach kształcenia specjalnego do mocnych stron realizacji procesu WDN w ich miejscach zatrudnienia można zaliczyć:

- systematyczne, rzetelne rozpoznawanie aktualnych potrzeb nauczycieli w zakresie dalszego rozwoju zawodowego,
- zgodność tematyki szkoleń prowadzonych w ramach WDN z priorytetami kształcenia specjalnego, ale także aktualnymi potrzebami placówek,
- podwyższanie kompetencji pracowników dzięki realizowaniu różnych form WDN,
- wymierne efekty szkoleń prowadzonych w ramach WDN w wielu obszarach pracy badanych nauczycieli.

Do słabych stron procesu WDN (wymagających podjęcia określonych działań) należą:

- traktowanie WDN jako formy zewnętrznego przymusu ukierunkowanego na wzrost aktywności nauczycieli,
- zbyt duży wpływ dyrekcji, a zbyt mały nauczycieli na proces planowania WDN,
- rozbieżność opinii nauczycieli odnośnie do roli procesu WDN w integracji działań pracowników w ramach zespołów zadaniowych oraz wypracowywaniu przez pracowników nowych rozwiązań problemów wychowawczych, dydaktycznych i organizacyjnych.

Analiza literatury przedmiotu oraz zgromadzonego materiału badawczego pozwala przypuszczać, iż ewolucja współczesnej szkoły (w tym szkoły specjalnej) powinna przebiegać zgodnie z regułą od „instytucji nauczającej” do organizacji „uczącej się”. W praktyce oznacza to m.in. przejście:

OD	DO
postawy „Wiedza dla nielicznych”	postawy „Cenimy dzielnie się wiedzą”
nieregularnego, okazjonalnego szkolenia	permanentnego uczenia się
nierówno rozłożonej odpowiedzialności	współodpowiedzialności
racjonowanego i kontrolowanego dostępu do informacji	pełnego dostępu pracowników do informacji
postawy: „Co ja z tego będę miał?”; „To nie moja działka”; „Jeśli to nie nasz pomysł, to na pewno zły pomysł”	postawy: „Co z tego będzie miała nasza organizacja?”; „Jak mogę pomóc?”; „Należy wykorzystywać najlepsze pomysły bez względu na pochodzenie”
zespołów zadaniowych dobieranych przez dyrekcję	zespołów tworzących się w celu rozwiązania określonych problemów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Hacket, 2000, s. 48.

Na koniec należy podkreślić, że wyniki badań zaprezentowanych w niniejszym artykule mogą stanowić jedynie materiał przyczynkowy, sygnalizować problemy związane z planowaniem i realizacją WDN w placówkach kształcenia specjalnego. Oczywiście niektóre z wymienionych tu trudności i mankamentów mogą występować również w innych placówkach, próbujących wdrażać zmiany wynikające z potrzeb placówki i środowiska oraz ogólnych priorytetów kształcenia. Zamiarem autorki było ukazanie ich, dzięki temu zachęcenie innych badaczy do poszukiwania odpowiedzi na niektóre z postawionych tu pytań, a praktyków do wypracowania sposobów przewyższania wymienionych trudności i korzystania z dobrych doświadczeń w zakresie planowania, organizacji oraz ewaluacji procesu WDN rozumianego jako jedna z dróg stawania się szkół (nie tylko specjalnych) „organizacjami uczącymi się”. Przede wszystkim zaś chodzi o przedstawienie możliwości traktowania trudności i błędów jako „sytuacji uczących”, umożliwiających dalszy rozwój.

Bibliografia

- Elsner D., 1999: *Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli, czyli WDN... mieniący się różnorodnością*. Warszawa.
- Elsner D., 2005: *Kierowanie zmian w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*. Współpraca R. Schollaert, J. Jones, P. Van de Moortel. Warszawa.
- Elsner D., Knafel K., 2000: *Jak organizować Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli?* Chorzów.

- Hacket B., 2000: *Beyond knowledge management: New ways to work and learn*. The Conference Board Research Report 1262-00-RR. Tryb dostępu: http://www.providersedge.com/docs/km_articles/beyond_km_-_new_ways_to_work_and_learn.pdf. Data dostępu: 27.08.2012 r.
- Molasa-Zajac M., 2003: *A może WDN w szkole?* „Dyrektor Szkoły”, nr 1.
- Pielachowski J., 2003: *Sto spraw szkoły. Miniencyklopedia prawnoorganizacyjna*. Poznań.
- Plócińska M., Rylke H., 2002: *Czas współpracy i czas zmian*. Warszawa.
- Senge P., 1998: *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa.
- Sielatycki M., 2005: *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*. „Trendy. Uczenie w XXI wieku. Internetowy Magazyn CODN”, nr 3. Tryb dostępu: www.trendy.ore.edu.pl/struktura/czytelnia/artykuly/doc/kompetencje_nauczyciela_w_unii_europejskiej.pdf. Data dostępu: październik 2010 r.